

TAKÁCS VERONIKA

Írásjegytanulási stratégiák a japánul tanulók körében

1. Bevezetés

Számos élethelyzet fordulhat elő, amikor a nyelvtanuló olyan egyéni cél miatt vág bele valamelyik idegen nyelvnek a tanulásába,¹ amelynek megvalósításához nem szükséges, hogy tudjon a célnyelven írásban kommunikálni, illetve részletesen ismerje annak írásrendszerét. Ennek szellemében több olyan tankönyv és oktatási segédanyag is készült a japán nyelv² vonatkozásában is, amelyek *kanji*³ 漢字 használata nélkül vezetik be a tanulót az alapvető lexikai és grammatikai ismeretekbe. Ilyen például az Association for Japanese-Language Teaching szervezet oktatói által összeállított *Japanese for busy people* című tankönyvsorozat. Az ilyen jellegű anyagoknak az elsődleges feladata az, hogy olyan tudást adjanak át, amelyek alkalmazásával a tanuló sikeresen vehet részt egy-egy társalgásban, célnyelvi közegben zajló beszélt nyelvi szituációban.⁴ Elismerve a *kanjik* nélküli japántanulás létjogosultságát, mégis azt gondolom, hogy a japán nyelv tekintetében a logografikus alapú írásrendszer megismerése és elsajátítása már kezdő szinten rendkívül hasznos. Támogatja a sikeres kommunikáció folytatását, illetve gördülékennyé teszi a tanulási folyamatot. Annak ellenére, hogy az írásjegyek tanulása – mint ahogyan a tanítása is – speciális módszereket kíván, számos kedvező hatása van már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is.⁵

Kutatásom során elsősorban az írástanulás folyamatának, továbbá az idegennyelv-elsajátításnak a kérdésköreit érintem. Vizsgálatom fő tárgyát a japán

¹ Krashen 1987-es *Monitormodellje* megkülönböztet idegennyelv-tanulást és -elsajátítást, ezeket azonban jelen tanulmányban szinonim kifejezésként használom.

² Japán és magyar nyelv alatt minden esetben a mai, standard nyelvet értem.

³ Jelen munkámban a Hepburn-féle rendszert alkalmazom a japán szavak átírására.

⁴ Haruko et al. 2011: 6–7.

⁵ Mori 2012: 144.

nyelv írásrendszerében megtalálható, számos esetben vizuálisan és szerkezetileg is rendkívül összetett kanjik alkotják; vázát pedig az általam végzett *Írásjegytanulási stratégiák* című online kérdőíves felmérésnek az elemzése adja. Ehhez kapcsolódva törekszem az írásjegytanulási stratégiáknak a nemzetközi szakirodalom alapján történő bemutatására, illetve képet alkotok a magyar anyanyelvű japánul tanulók írásjegytanulási szokásairól, metódusairól és attitűdjéről is. Vizsgálatomban kifejezetten ezeknek az írásjegyeknek az elsajátítása során felmerülő nehézségekre és azok megoldási lehetőségeire összpontosítok. Várakozásom szerint az írástanulás folyamatának megértése hozzájárulhat annak a kiderítéséhez, hogy milyen tényezők okozhatják a nehézségeket az írásjegyek elsajátításakor. Továbbá úgy gondolom, hogy az idegennyelv-tanulás eredményességében szerepet játszó tényezők és stratégiák, valamint az írásjegytanulási technikák megismerésével értékes következtetéseket lehet levonni az egyes módszerek hatékonysága szempontjából.

A felmérés, amely a tanulmány végén található függelékben látható, összesen huszonnyolc kérdést tartalmaz, amelyek között nyitott és a zárt típusú, valamint Likert-skálás kérdések is szerepelnek. A kérdőív a személyes adatokra való rákérdezést követően mérte fel a *kanjikra* és az azok tanulására irányuló attitűdöt. Ezt követően az előre megadott stratégiákon túl több alkalommal is lehetőséget biztosított arra, hogy a kitöltő saját maga fogalmazza meg tanulási szokásait. A kérdőív összeállításánál figyelmet fordítottam arra is, hogy elkülönítsem azon adatközlők válaszait, akiknek feltételezésem szerint a tanulmányi háttere szignifikánsan eltérő válaszokat eredményezett a többi adatközlőéhez képest. Így például azokét a tanulókat, akik a japánon túl kínai nyelvet is tanultak, illetve hosszabb-rövidebb ideig Japánban éltek. A kérdőív online formában való közzététele lehetővé tette a szélesebb körben történő adatgyűjtést, és az adatfelvétel időtartama alatt összesen 179 fő döntött az önkéntes válaszadás mellett.

2. Az írásjegyek főbb sajátosságai

Napjainkra egyre elterjedtebb az a nézet, amely szerint az idegennyelv-elsajátítás egy olyan mentális folyamat, amely nem zárt rendszerként valósul meg, hanem az egyént körülvevő társas és társadalmi környezet folyamatos ráhatása mellett zajlik, és amelyben a kulturális tényezők szerepe mindinkább előtérbe kerül.⁶ Ennek a folyamatnak a során egy, adott esetben az anyanyelvtől jelentősen eltérő nyelvi eszköztár és nyelvhasználat megismerésén keresztül jut el a tanuló az idegen nyelven történő kommunikatív kompetencia megszerzéséig,

⁶ Kovács 2014: 594–595.

amely fogalom pedagógiai modellje nem csupán a szóbeli, de az írás- és olvasókészségekre is értelmezhető.⁷ Az idegennyelv-oktatás nyelvészeti alapjainak egyik pillére a két vagy több nyelv valamely szegmensének összehasonlításán alapuló kontrasztív nyelvészet. Ezen elmélet módszertana szerint a nyelvek egy adott szempontból történő összevető vizsgálata háromféle eredményt hozhat. Egyrészt a szembeállított nyelvi jelenségek sajátosságai lehetnek azonosak, ekkor a nyelvtanuló tanulás nélkül sikerrel alkalmazza a célnyelvben az anyanyelvéből már megszerzett tudást. Másrészt születhet olyan eredmény is, hogy a nyelvi jelenség egymástól eltérő tulajdonságokat mutat, és ilyenkor a nyelvtanulónak már több kihívással kell szembenéznie. Az elmélet szerint a legnagyobb nehézséget azoknak a jelenségeknek az elsajátítása jelenti, amelyeknek a sajátosságai részleges egyezést mutatnak.⁸ Amennyiben a magyar és a japán nyelv írásrendszerét tekintjük összehasonlítható nyelvi jelenségnek, az már első pillantásra látható, hogy vizuálisan teljesen eltérnek egymástól. Úgy gondolom, hogy ez az eltérő íráskép pedig a hagyományostól eltérő gondolkodásmódot, fokozott rendszerszemléletet követel meg a nyelvelsajátítás során, miközben jelentős mértékű kognitív erőforrást foglal le és rendez át a nyelvtanulás egyéb feladatai között.

Egy japánul tanulónak *hiraganákat* (平仮名), *katakanákat* (片仮名) és *kanjikat* is el kell sajátítania a latin betűs ábécé mellé ahhoz, hogy megteremtse a célnyelven történő írást. Már a nemzetközi nyelvvizsga legalacsonyabb szintjének (Japanese-Language Proficiency Test N5) sikeres letételéhez is körülbelül száz *kanjit* kell ismernie.⁹ Egy pillantást vetve például a magyar ábécé 44 latin vagy akár az orosz nyelv 33 cirill betűjére, azonnal szembetűnik a mennyiségi és szerkezeti különbség. A japán *kanjik*nak mindezekén túl számos esetben egy-nél több olvasata is van, vizuálisan összetettek, a japán nyelvben pedig nagy számban vannak jelen homonim szavak. Ezek a tulajdonságok a tanulótól és az oktatótól egyaránt speciális stratégiákat követelnek meg a nyelvtanulási és -tanítási folyamatban. Mori Yoshiko, japán nyelvészettel foglalkozó kutató továbbá rámutat, hogy a nyelvtanulók szerint miközben a *kanjik* nagy számuk miatt bonyolulttá teszik az olvasást, egy ismeretlen írásjegy jelentésének megértését megkönnyítheti a *kanji* összetételének, alkotóelemeinek az ismerete. Mori azonban rámutat, hogy ez félrevezető is lehet. Hasonlóképpen, a már ismert *kanjik* összetételéből álló szavak esetében az egyes *kanjik* jelentése támogathatja, de gyorsan tévútra is vezetheti a kezdő, még tapasztalatlan tanulókat a szó jelentésével kapcsolatban. Félrevezető lehet többek között a 外 ('kint', 'idegen'), valamint a 見 ('lát', 'néz') összetételéből keletkező 外見 ('megjelenés')

⁷ Bándli 2014: 37–38.

⁸ Kovács 2014: 594–595.

⁹ <https://www.fluentin3months.com/jlpt-n5-kanji/> (Utolsó letöltés: 2020. 06. 09.)

írásjegy, amelyhez a kezdő nyelvtanulók először tipikusan a 'kinéz', 'külső nézőpont' és az 'idegent látni' jelentéseket társítják.¹⁰ Tapasztalatom alapján pozitív példa lehet az egyes elemek jelentéséből történő következtetési értelmezési lehetőségekre a 人 ('ember') és a 木 ('fa') elemekből álló 休 írásjegy, amelynek az elsődleges jelentése a 'pihenés', mivel a tanuló viszonylag hamar asszociál a fa alatti árnyékban pihenő emberre. Viszont ennél már kevésbé egyértelműen magyarázható kezdő tanulói szemmel, ha az 人 mellé a 本 ('könyv') írásjegye kerül a 休 írásjegyben, és a jelentés a 'test' lesz. Ha azonban felhívjuk a figyelmét arra, hogy a 本 *kanji* az 'alap', 'eredet' jelentéseket is magában hordozza,¹¹ támogatjuk a stratégia alkalmazásában, mivel a 休 jelentése ezáltal viszonylag könnyebben magyarázhatóvá válik. Vizuális szempontból pedig a két *kanji* csupán egyetlen vonásban tér el egymástól, mégis egészen eltérő jelentést hordoznak. Természetesen azonban az írásjegytanulásban használt ilyen és ehhez hasonló asszociációs technikák hangsúlyosan nem összekeverendők annak tudományos vizsgálatával, hogy az adott írásjegyek milyen módon alakultak ki, és az egyes alkotóelemeik között fennáll-e szemantikai viszony, és ha igen, az milyen jellegű.

Mori felmérése alapján a tanulók jelentős hányada úgy véli, hogy a *kanjik* megtanulásának az egyetlen módszere a gépies memorizálás, amelyet Mori egyértelműen negatívan értelmez. Egyrészt a módszert magát nem tartja elég hatékonynak, másrészt kiemelte, hogy sajnálatos módon a nyelvtanulók jelentős hányada nem annak okán tette le szavazatát a gépies memorizálás mellett, mert sikeresen alkalmazta a technikát, hanem mert más módszert nem ismert.¹² Annak ellenére, hogy a kontrasztív nyelvészet szerint a teljes eltérést mutató nyelvi jelenségek elsajátítása kevesebb nehézséget okoz, mint amelyeknél részazonosság fedezhető fel, többek között Mori 2012-es eredményei is alátámasztják azt a feltételezést, miszerint a japánul tanulók úgy gondolják, hogy négy nyelvi készség (beszéd, hallás utáni megértés, írás, olvasás) közül a legnagyobb kihívást számukra az írásjegyek ismeretét megkövetelő írás és olvasás képességének az elérése jelenti.¹³ Mégis biztató jelnek tekinthetjük azoknak a hazai japán nyelvet tanulóknak a hozzáállását, akik részt vettek a kérdőíves felmérésben. Azon válaszadóknak, akik jelenleg nem folytatnak japán nyelvi tanulmányokat, a következő kérdés biztosított lehetőséget arra, hogy kifejezzék a gondolataikat: „6. Ha már nem tanulsz japánul, a döntésedet milyen mértékben befolyásolta, hogy *kanjikat* kellett tanulni?” A kérdéssel azonos című, alábbi diagram szemlélteti a beérkezett válaszok arányát (1. ábra), amelyen megfigyel-

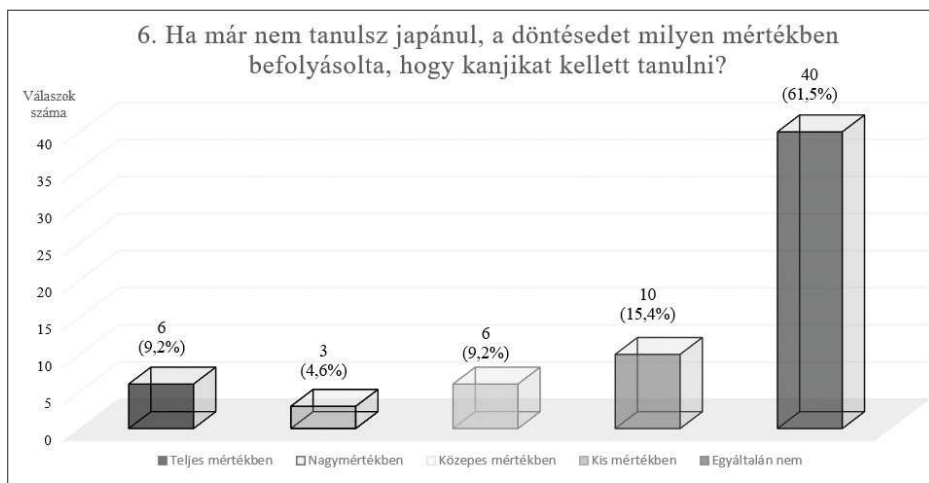
¹⁰ Mori 2012: 144.

¹¹ Conning 2013: 36–40.

¹² Mori 2012: 144.

¹³ Mori 2012: 144.

hető, hogy az adatközlőknek csupán 9,2%-át befolyásolta teljes mértékben a döntéshozatalkor, hogy *kanjikat* kellett elsajátítania, míg döntő többségüknél, 61,5%-nál ez a tény a legkisebb mértékben sem játszott közre.



1. ábra

Elmondható, hogy amikor az ember elsajátítja az anyanyelvét, akkor a nyelvi készségek közül jellemzően előbb jelenik meg a hallás utáni megértés és a beszéd, mint az írás és az olvasás képessége, mivel ez biztosítja az írott nyelv elsajátításának az alapjait. A kéz megfelelő koordinációja mellett pedig fontos szerepet játszik ebben a folyamatban többek között a vizuális memória megtartó képessége és az eltérő hangtípusok felismerése is. Schmidt hangsúlyozza továbbá, hogy a beszélt és az írott nyelv egymással kölcsönhatásban vannak, ennek révén pedig az írás elsajátítása pontosítja és mélyíti a beszélt nyelvről már rendelkezésre álló ismereteket. A magyar nyelv esetében az írás folyamata a gyakran előforduló elemeknek és behatárolt technikai részleteknek köszönhetően – néhány ritkábban előforduló helyesírási szabály alkalmazásától eltekintve – magas szinten válhat automatizált folyamattá.¹⁴ Jellemzően, mire az első idegen nyelvét elkezd elsajátítani a tanuló, anyanyelvén már ír és olvas. Egy magyar anyanyelvű nyelvtanuló számára, amikor elkezd egy másik, szintén alfabetikus írásképpel rendelkező idegen nyelvet tanulni, akkor a hagyományos értelemben vett íráskészség fejlesztése eltér azokétól, akik logografikus alapú írásképpel rendelkező idegennyelv-tanulására vállalkoznak. Utóbbiaknak nem csupán olyan feladatokba szükséges energiát befektetniük, mint például a nyelvi

¹⁴ Schmidt 2019: 26–29.

tartalom megformálása, a mondatok és a bekezdések létrehozási szabályrendszerének a megtanulása. Ahhoz, hogy elérjék azt a szintet, amikor már képesek szabadon kifejezni kommunikációs céljaikat, mindezek előtt első lépésként meg kell tanulniuk a célnyelven írni; pontosabban fogalmazva, a japán nyelv esetében a tanulást az írásrendszer folyamatos, a többi készséggel párhuzamos időben történő, fokozatos elsajátítása jellemzi. Bárdos a tanárok szemszögéből egyenesen többszörösen is szerencsésnek tartja az első esetet:

a Magyarországon leginkább népszerű idegen nyelvek mind latin betűket használnak (egyetlen kivétel az orosz), így a tanár megmenekül a betűvetés tanításának kínjaitól, és az elvárt transzferabilitásra támaszkodva elég, ha a különbségekre figyel, amelyeket egyfelől bizonyos betűformák, másfelől a helyesírás és központosítás speciális szabályai jelenthetnek.¹⁵

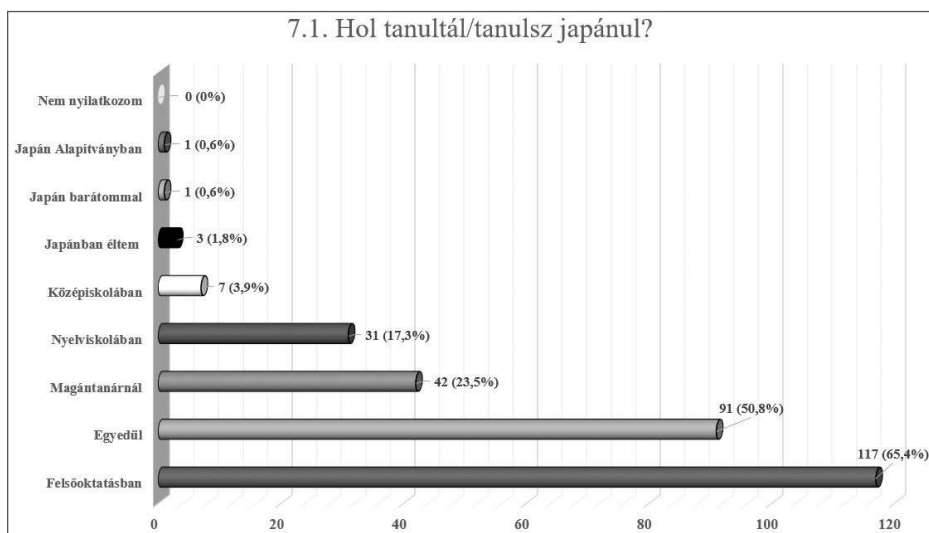
Ahogy kitértem már rá, egy új íráskép a tanulók számára is jelentős többlet energiabefektetést igényel. Ebbe azonban nem csupán a kognitív folyamatok tartoznak bele, hanem finommotorikai kérdéseket is érint, ugyanis minden egyes új írásjegy esetében meg kell teremteni a leíráshoz szükséges új mozgáskoordinációt is.¹⁶ Tapasztalatom szerint az *kanjik* képi megjelenése, a vonások látszólagos kuszasága a kezdő, illetve leendő nyelvtanuló számára első pillantásra a valóságosnál nagyobb mértékű nehézséget sugallnak. Ugyanakkor a lehetséges mozdulatsorok variációinak a száma kétségtelenül magas, éppen ezért véleményem szerint az írásjegytanulás folyamán kifejezetten hasznos megismerni a gyakran előforduló alkotóelemeket, még akkor is, ha ezeket nem a vizuálisan és szerkezetileg összetett írásjegyek tanulásának előzményeként sajátítják el a tanulók. Ennek a segítségével rendszerszerű keretek közé kerülnek a *kanjik*, továbbá a fellelhető összefüggések és ismétlődő elemek miatt csökkenhet a nyelvtanulóra nehezedő nyomás.

3. Motiváció az írásjegytanulásban

Napjaink globalizált világában az idegennyelv-tanulás a mindennapok részévé vált. Hazánkban már az alapfokú közoktatás részeként kötelező valamilyen idegen nyelvet tanulniuk a diákoknak, a 2018-as Öveges Enikő és Csizer Kata által szerkesztett kutatási jelentés pedig arra enged következtetni, hogy bár a japán nyelv jellemzően nem az első a tanult idegen nyelvek között, jelen van a köztudatban. A megkérdezett 11. osztályos tanulók közül azok, akik külföldi

¹⁵ Bárdos 2000: 153–154.

¹⁶ Bárdos 2000: 154–172.



2. ábra

továbbtanulásban gondolkoznak, többen is Japánt jelölték meg célországként, és ezzel bekerült a leggyakrabban felsorolt 14 ország közé.¹⁷

Annak, hogy a japán nyelv nem az első idegen nyelvként merül fel, mint lehetőség, részben az lehet az egyik oka, hogy hazánkban viszonylag alacsony azoknak a közoktatási intézményeknek a száma, ahol van lehetőség japán nyelvet tanulni. A Japán Alapítvány 2017-es felmérése szerint országos szinten csupán 4 alapfokú és 11 középfokú közoktatási intézményben érhető el a japán nyelv mint kötelezően választható vagy választható második idegen nyelv.¹⁸ Erre a helyzetre enged következtetni a felmérésem eredménye is. Az önkéntes válaszadók eltérő képzési helyeken és oktatási rendszerekben törekednek, illetve törekedtek a japán nyelv elsajátítására, erre a 7.1. kérdés, a *Hol tanultál/tanulsz japánul?* mutat rá. Ebben a pontban több választ is meg lehetett jelölni, hiszen a válaszok nem zárják ki egymást. Az adatok alapján megállapítható (2. ábra), hogy a válaszadók legnagyobb hányada valamelyik felsőoktatási intézményben volt vagy jelenlegi hallgató, összesen 65,4%. Az adatközlők között volt 7 fő (3,9%), akik valamely középfokú oktatási intézményben (is) sajátítják, illetve sajátították el a japán nyelvet. Nem szabad azonban megfeledkezni arról sem, hogy a felsőoktatási intézményben tanulók magas arányát okozhatja többek között az is, hogy az egyetemisták közvetlenebb módon tudnak kapcsolódni egy hasonló kutatáshoz, és gyorsabb köztük az információáramlás egy ilyen

¹⁷ Öveges–Csizér 2018: 99–100.

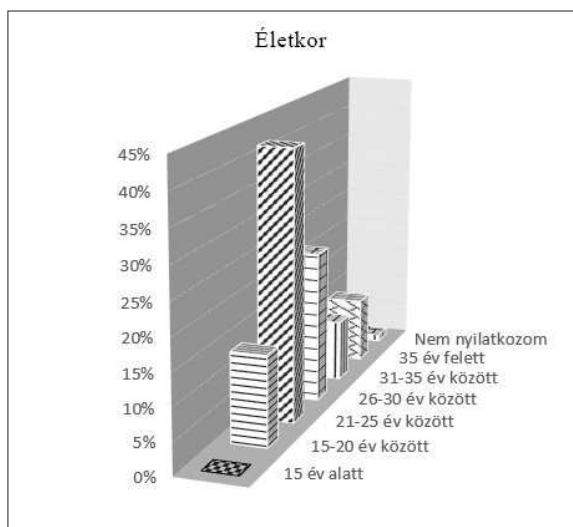
¹⁸ <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/hungary.html> (Utolsó letöltés: 2020. 07. 14.)

kérdőívnek a kitöltési lehetőségéről, szemben a más keretek között tanuló válaszadókkal.

A beérkezett válaszokból kiderül, hogy az adatközlőknek kevéssel több mint a fele, 50,8%-a egyedül, míg 23,5%-a magántanár segítségével (is) tanult/tanul japánul. Érdeemes megjegyezni, hogy bár a válaszadók 50,8%-a (91 fő) jelölte, hogy egyedül tanul, közülük csupán 23 fő az, aki ezzel párhuzamosan nem jelölt meg más válaszlehetőséget ennél a kérdésnél. Öt fő élt az *Egyéb* lehetőséggel, és közülük hárman nyilatkozták, hogy Japánban éltek; őket összevontan tüntettem fel a diagramon.

Elmondásuk alapján azonban ők hárman sem kizárólag Japánban tanulták a nyelvet. Egyikük a kiutazása előtt itthon egyedül, ketten pedig hazatérésüket követően az egyik hazai felsőoktatási intézményben folytattak japán nyelvi tanulmányokat. Továbbá volt egy fő, aki a japán anyanyelvű párjának a segítségével jelenleg is tanul, egy pedig a Japán Alapítvány valamelyik nyelvi kurzusán vett részt, és azt a döntését, hogy nem folytatja a japán tanulását, csupán kismértékben befolyásolta, hogy *kanjikat* kellett tanulnia.

A válaszadók életkor szerinti eloszlása az alábbi, 2. *Életkor* című kördiagramon látható (3. ábra). A kérdőív iránti érdeklődés főleg a jelenleg is japán nyelvi tanulmányokat folytató személyek között volt nagy, hiszen a válaszadóknak csupán 19%-a nyilatkozott úgy, hogy nem tanul jelenleg japánul, míg 81%-a most is folytat ilyen irányú tanulmányokat. Mindez arra enged következtetni, hogy a japán nyelv tanulása jellemzően a válaszadók saját döntésének a következménye, azaz feltehetően kiemelkedően motiváltak a tanulásban. Látható, hogy olyan életkorban és keretek között találkozunk ezzel a nyelvvel, amikor



3. ábra

jellemzően saját magunk hozzuk meg a döntéseket a tanulmányi előmenetelünkkel illetően. Ezt a feltételezést erősíti, hogy a válaszadók jelentős hányada, 65,4%-a felsőoktatásban, 17,3%-a nyelviskolában, 3,9%-a középiskolában, az átfedéseket is figyelembe véve, így összesen közel 85%-a szervezett oktatási rendszer keretei között tanul, illetve tanult japánul, míg a fent említett 23 fő (12,8%) egyedül teszi ezt.

A motiváció, bár jelentős szerepet játszik a nyelvtanulás sikerességében, korántsem az egyetlen fontos tényező. Többek között a tanuló életkora, személyiségjegyei, nyelvérzéke, tanulási stratégiája, érzelmi állapota, továbbá a tanulási folyamat során elkövetett hibák súlyosságának egyéni megítélése, a rendelkezésre álló tananyagok és technikai eszközök, a támogató tanári hozzáállás mind szerepet játszanak. Mindezeket túl Schumann felhívja a figyelmet arra is, hogy idegen nyelvet tanulni annyit jelent, mint lépéseket tenni egy másik kultúra megismerése és elfogadása felé. Minél közelebb érzünk magunkhoz egy kultúrát, azaz minél kisebb a pszichológiai és szociális távolság az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra között, annál magabiztosabban és sikeresebben boldogulunk az idegen nyelv tanulása során.¹⁹ Haarmann szerint pedig az ideografikus szimbólumok mikrostruktúrája a kulturálisan specifikus valóság fogalmi elképzeléseit testesíti meg, azaz magának a *kanjinak* és az alkotóelemeinek a felépítése is kulturális hagyományokhoz kapcsolódik. Ebből kifolyólag a *kanjik* tanulásának folyamata a nyelv és a kultúra megismerése is egyben.²⁰ Ez által pedig az írásjegytanulás egyértelműen hozzájárul a japán nyelv eredményes elsajátításához.

Kérdőívemben a fent említett tényezők közül a motivációt kiemeltem, és ennek feltérképezésére nyitott kérdést alkalmaztam, amely így hangzott: 22. *Mi motivál a kanji tanulásában?* A válaszadók 79,9%-a, azaz 143 fő fejtette ki gondolatait ezzel a kérdéssel kapcsolatban (a nyitott kérdések közül egyik sem volt kötelezően megválaszolando, azaz válaszadás nélkül is lehetett folytatni a kitöltést). A válaszok között újra és újra megjelentek olyan megjegyzések, amelyek valamilyen kötelezettség teljesítését jelölték meg, mint motivációt. Ilyenek voltak többek között a valamilyen dolgozatot, vizsgát, felmérést megemlítő válaszok, amelyekhez a legtöbb esetben más jellegű indokot nem társítottak. Várakozásomnak megfelelően azonban a válaszadóknak jelentős hányada hangsúlyozta az olvasást mint szórakoztató tevékenységet, azaz az irodalmi alkotások japán nyelven történő megértését. Az olvasáshoz majdnem minden adatközlő a hobbiból, az olvasás örömeért és élvezetéért történő tevékenységet emelte ki, csupán néhányan utaltak a tanulmányokhoz, kutatásokhoz kapcsolódó írott nyelvi anyag folyékony, problémamentes értelmezésére mint motivációra. Számos alkalommal foglaltak össze röviden olyan sikerélményeket,

¹⁹ Péter–Szarka 2007: 44–48.

²⁰ Mori 2012: 148.

amelyek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy kitartóak tudjanak maradni. Így előfordult, hogy arra emlékeztek, milyen érzés adott *kanjit* első alkalommal szó-tári és egyéb segítség nélkül elolvasni és megérteni vagy egyre több írásjegyet fejből festeni a kalligráfiaórán. Volt olyan válaszadó is, aki a következőt emelte ki motivációként: „A folyékony olvasás reménye és a *kanjik* múltörző ereje.” Ahogy láthattuk korábban, a *kanjik*nek valóban kapcsolata van a kultúrával, hagyományörző szerepe vitathatatlan. Ám – jellemzően a kezdő tanulók – olyan esetben is szorosabb összefüggést keresnek egy adott szó jelentése és *kanjija* között, ahol bizonyíthatóan nem áll fent mélyebb értelmezési lehetőség. Ennek oka feltehetően az a természetes emberi viselkedés lehet, hogy ember hajlamos a számára különlegesnek tűnő, addig idegen jelenségeket magasan értékelni, pozitív tulajdonságokkal felruházni.²¹

4. Írásjegytanulási stratégiák

Általánosságban elmondható, hogy az idegennyelv-tanulási folyamat során különböző stratégiákat alkalmaznak a tanulók annak érdekében, hogy sikeresen sajátítsák el az aktuális anyagrészt, és ezáltal minél magasabb szintű nyelvtudást érjenek el. Ezek között a stratégiák között van olyan, amelyiket a tanuló szándékosan választja, és olyan is, amely felett nem rendelkezik kontrollal, mert egyfajta képességként, adottságként van jelen a személyiségében. Ezek a tanuláshoz köthető módszerek rendkívül sokfélék lehetnek, így pedig csupán néhány főbb kategóriát határoz meg a szakirodalom a tanulók beszámolóí alapján. Így például, amikor a tanuló a megtanulandó anyagot transzformálja és elemzi, akkor kognitív stratégiát alkalmaz. Ilyen eljárás többek között a vizualizáció, a szabályalkalmazás és a szabálykeresés is. Abban az esetben, ha a tanuló átfogóan foglalkozik a számára ideális tanulási környezet kialakításával, célkitűzések meghatározásával, akkor az előbbieknél magasabb szintű, úgynevezett metakognitív stratégiákat használ. Továbbá stratégiaként tekintenek a kutatók azokra a tevékenységekre is, amelyek során a tanulók a nyelvtanulás hatékonyságának növelése érdekében bevonják a tanulás folyamatába az interperszonális kapcsolataikat. Azaz például közösen tanulnak, vagy anyanyelvi beszélők társaságát keresik, de ide sorolható az is, ha a tanárhoz fordulnak valamilyen számunkra nehezen érthető rész magyarázataért. Ezek a szociális stratégiák. Mindezeket túl pedig a nyelvtanuló az affektív stratégiákkal a nyelvtanuláshoz köthető érzelmi állapotát igyekszik kiegyensúlyozottá tenni, így például csökkenteni a stresszt, vagy legyőzni a szorongást, amely az idegen nyelven történő

²¹ Yanabu 2009: 22–24.

megnyilvánuláskor jellemző, illetve elkerülni, hogy a nyelvtanulás unalmassá váljon.²²

A tanulók számos tényező függvényében döntenek egy-egy stratégia használata mellett, és nem csupán erről születik egyéni döntés, hanem arról is, hogy az adott metódust milyen típusú tananyaghoz és milyen gyakorisággal alkalmazzák. Az egyes stratégiák eredményességi fokát azonban önmagában nem lehet megállapítani, minden esetben az adott stratégiát alkalmazó egyén tulajdonságait figyelembe véve, azokkal összefüggésben érdemes vizsgálni. Ellis számos kutatás eredménye alapján éppen ebből kifolyólag nem is a leghatékonyabb stratégiát találta meg, hanem a jó nyelvtanuló öt tulajdonságát körvonalazta:

- (1) a nyelv formai aspektusaira irányuló figyelem, a saját beszéd folyamatos formai ellenőrzése, (2) a nyelv funkcionális (jelentéstartó), kommunikatív használatára való törekvés, (3) aktív részvétel a nyelvtanulási folyamatban (ide tartozik, hogy a jó nyelvtanuló nem bíz meg tökéletesen a nyelvtanárban, szeret a kérdéseknek maga is utánanézni), (4) a nyelvtanulási folyamat tudatosítása (ez lényegében a metakognitív stratégiáknak felel meg) és (5) a stratégiák rugalmas használata az adott feladat jellegzetességeinek függvényében.²³

A fent említett idegennyelv-tanulási stratégiák mellett, illetve azokkal összhangban Mori a rendelkezésére álló adatok alapján hat különböző, kifejezetten *kanji*-tanulásra irányuló stratégiát különített el, amelyek a következők: a gépies memorizálás, a morfológiai elemzés (az írásjegyek alkotóelemekre bontása), a kontextusalapú stratégia (itt a szövegkörnyezet kiemelt szerepére hívja fel a figyelmet), az asszociációs stratégia (memóriajavító játékok, képek, kulcsszavak alkalmazása), a metakognitív stratégia (ez alatt Mori is a tudatosság szerepét hangsúlyozza), továbbá elkülöníti a stratégia nélküli tanulási folyamatot is.²⁴ Heath Rose a *kanjik* tanulását tekintve három kognitív stratégiát határoz meg. Vizuális asszociációs technikát, amikor az új *kanjit* például valamilyen képpel, már ismert *kanji* alakjával kapcsolják össze. Emlékezési folyamatot támogató eszközök, például a kitalált történetek a *kanji* kinézetével kapcsolatban, végül pedig amikor a *kanji* jelentését alkotóelemekből próbálják származtatni.²⁵

A kérdőívben a szakirodalom által a fentiekben megismert kategóriákat és stratégiákat összegeztem, és kiegészítettem a saját tapasztalataimon alapuló metódusokkal, miközben számítottam rá, hogy a kitöltők jelentős hányada fiatal felnőtt lesz. Ennek eredményeképpen az online kérdőív 14. kérdésére (*Hogyan*

²² Kovács 2014: 652–653.

²³ Kovács 2014: 654.

²⁴ Mori 2012: 153–155.

²⁵ Heath 2017: 37.

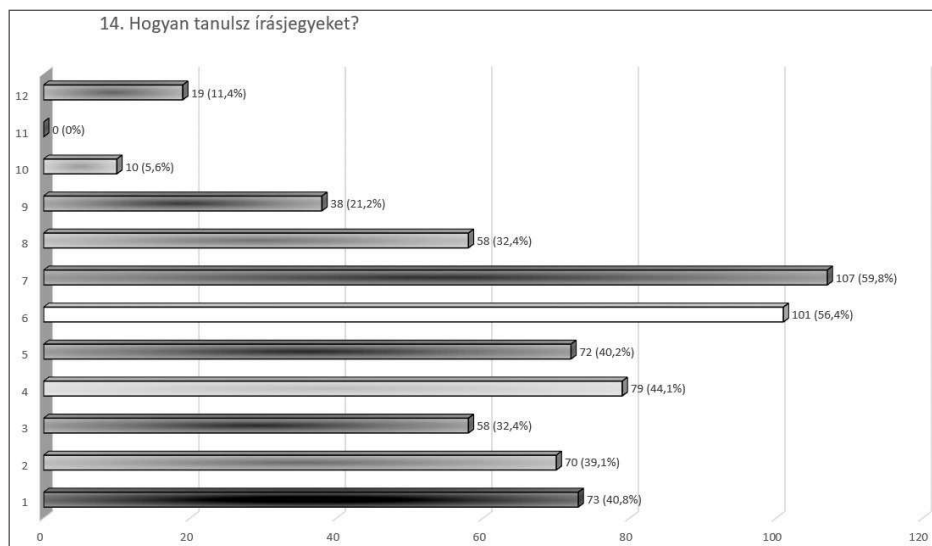
tanulsz írásjegyeket?) a következő stratégiákat (válaszlehetőségeket) különítem el (4. ábra):

<input type="checkbox"/> 1	Alkotóelemeire bontom (pl.: 時 = 日 + 寸 + 土)
<input type="checkbox"/> 2	Japán nyelvű szövegeket (pl.: könyvet, blogot) olvasok
<input type="checkbox"/> 3	Képekhez társítom (pl.: a 髪 jobb oldala hasonlít egy fésűre, amivel az ember frizurát készít, így a jelentés 'készít')
<input type="checkbox"/> 4	Kulcsszavakhoz társítom (pl.: a 階 emeletet jelent, és benne van abban a szóban, hogy 階段 'lépcső')
<input type="checkbox"/> 5	Történetekhez kötöm őket a gyökök jelentése alapján (pl.: 休 = 人 + 木, az ember a fa alatt pihen, így az elsődleges jelentés a 'pihenés')
<input type="checkbox"/> 6	Sokszor leírom emlékezetből
<input type="checkbox"/> 7	Sokszor leírom másolással
<input type="checkbox"/> 8	Először a kanji önálló jelentését tanulom meg, és utána olyan szavakat, amelyekben benne van
<input type="checkbox"/> 9	Az írásjegy minden olvasatával egy-egy szót megtanulok
<input type="checkbox"/> 10	Nincsen stratégiám
<input type="checkbox"/> 11	Nem nyilatkozom
<input type="checkbox"/> 12	Egyéb:

4. ábra

Természetesen ennek a kérdésnek a megválaszolásakor is meg lehetett több lehetőséget egyidejűleg jelölni. A válaszadási hajlandóság 100%-os volt, tehát mind a 179 fő nyilatkozott, és a résztvevők között akadt 60 fő (33,5%), aki a japán nyelv mellett tanult valaha kínaiul is. A beérkezett válaszok megoszlását pedig a fenti szín- és számkódokat alkalmazva a következő diagram szemlélteti (5. ábra).

A 179 adatközlő közül bár 10 fő jelölte be, hogy nincsen stratégiája, valójában csupán 5 fő tette ezt olyan módon, hogy más lehetőséget nem válasz-



5. ábra

tott mellé. További 19 fő, azaz a válaszadók 11,4%-a használta ki az „Egyéb” kategóriát, hogy összefoglalja a saját maga által alkalmazott stratégia lényegét. Van köztük olyan, aki dalszövegeken keresztül ismerkedik a számára addig ismeretlen *kanjikkal*, azaz a kontextusalapú stratégiát emelte ki, több válaszadó pedig a szókérték használatát hangsúlyozta, amelynek a segítségével az írásjegyet az olvasatával és a jelentésével együtt memorizálja. Egyes kutatók szerint minden olyan módszer, ahol az olvasatra is fokozott figyelmet fordít a tanuló, eredményesebb a többinél, mivel az akusztikusan kódolt ingerek munkamemória-kapacitása nagyobb, mint a csak vizuálisan kódolt ingereké. Azaz az olvasatra történő tudatos fókuszálás növeli az alkalmazott stratégia hatékonyságát, különösen, ha tényleges produkcióval jár, vagyis nem csupán a magukban mondják ki, hanem hangosan ki is ejtik az olvasottakat, és hallják őket.²⁶ Volt olyan válaszadó a kínaiul is tanulók között, aki számos, ugyanolyan olvasatú írásjegyet ír le egymás mellé, mert így később könnyebben visszaemlékszik rájuk, mivel a csoportosítás segíti a felismerésben. Ugyanezen adatközlő a nagyfokú vizuális hasonlóságot mutató *kanjikat* (például ugyanazzal a gyökkel kezdődőket) egymás mellé is leírja, és megnézi, milyen eltérés van a kinézetükben, és hogy ezt hogyan lehetne a jelentésváltozással magyarázni, illetve azzal összhangban megjegyezni. Mindezek mellett olyan japán nyelvű tévéműsorokat néz, amelyeket a készítő felirattal látnak el, így pedig egyszerre látja a *kanjit*, és legalább egy olyan olvasatával hallás után is találkozik, amelyet fontosnak tart. Egy másik, szintén a kínai nyelvvel is foglalkozók közé tartozó adatközlő megkeresi az adott *kanjinak* a kínai megfelelőjét, annak olvasatát és jelentését, majd megnézi, hogy miben különbözik a két írásjegy.

A válaszok további elemzése előtt érdemes röviden kitérni a japán anyanyelv-elsajátításra és megjegyezni, hogy a Japán Oktatási Minisztérium döntése alapján a japán gyermekek az iskolában a *hiragana* és a *katakana* elsajátításával kezdenek el írni és olvasni tanulni. A legtöbb laikus és oktató is úgy gondolja, hogy mivel a *kanák* a vizuálisan kevésbé összetett írásjegyek, valamint relatíve könnyebb leírni is őket, ezért elsajátításuk kevesebb erőfeszítést igényel, mint a *kanjiké*. Továbbá általános jelenség Japánban, hogy az 5 év alatti gyermekek már számos *kanát* ismernek, az általános iskola megkezdése előtt azonban nem tanulnak *kanjikat*. Danny D. Steinberg és Yamada Jun az 1970-es évek végén vont be írásjegytanulási vizsgálatába 42 japán nemzetiségű gyermeket, akik 3 és 4 év közöttiek voltak. Céljuk az volt, hogy megtudják, hogy a gyermekek 84 különböző *kanát* vagy 84 különböző *kanjit* sajátítanak-e el egymáshoz képest viszonylag könnyebben vagy nehezebben a vizsgálat ideje alatt.²⁷ A 84 *kanji* között volt főnévi, melléknévi és igei jelentéseket reprezentáló írásjegy is,

²⁶ Mori 2012: 150.

²⁷ Steinberg–Yamada 1978–1979: 88–89.

és mindegyik egy-egy olyan szót jelölt, amelynek a jelentésével a gyermekek óvodai nevelésük során már találkoztak, tisztában voltak. A vizsgálat eredménye rávilágított arra, hogy a gyermekek sokkal gyorsabban sajátítják el a jelentéssel bíró *kanjikat*, mint az önálló jelentéssel nem bíró *kanákat*, ilyenformán megerősítve Fukuzawa 1976-os és Smith 1977-es feltételezését, miszerint az írásjegysajátítás eredményességét befolyásolja a jelentés ismerete és annak hiánya.²⁸ Felfigyelve a jelentés fontosságára, az általam összeállított „Írásjegytanulási stratégiák” elnevezésű kérdőív összeállításakor több olyan technikát is beépítettem a 14. *Hogyan tanulsz írásjegyeket?* kérdésbe, amelyben a jelentésismeret közvetlen, fokozottabb szerepet játszik. Ilyen volt többek között az „Alkotó-elemeire bontom (pl.: 時 = 日 + 寸 + 土)” lehetőség, amely alatt a gyökökre bontást értettem, és egy példával be is mutattam. Úgy gondolom, hogy az eljárás alkalmazásával a tanuló akarva-akaratlanul is találkozik az egész és az azt alkotó részek jelentéseivel is. Ezt a lehetőséget a válaszadók 40,8%-a, azaz 73 fő meg is jelölte – közülük 29 fő tanult valaha kínaiul –, ami azt mutatja, hogy a magyar anyanyelvű japánul tanulók körében a negyedik leggyakrabban alkalmazott stratégia egy kognitív eljárás. Közülük pedig majdnem mindenki, összesen 72 fő köti saját maga által kitalált történetekhez a *kanji* jelentését a benne található gyökök jelentése alapján. A jelentéstartalommal kapcsolatban szerepelt egy olyan opció is, amely szerint: „Először a *kanji* önálló jelentését tanulom meg, és utána olyan szavakat, amelyekben benne van”, ezt azonban csupán a tanulók 32,4%-a jelölte a stratégiái között, akik közül 3 fő bevallása szerint más módszert egyáltalán nem alkalmaz. Ebből kifolyólag ezt a 32,4%-ot feltételezhetően az jellemzi, hogy tudatosan jelentésbeli magyarázatot, illetve kapcsolatot keres a legalább két *kanji*ből álló szavak tanulása során az egyes *kanjik* jelentésének tartalma között.

Miként más nyelvekben, úgy a japán nyelv esetében is a tanulás motivációja, illetve kezdeti időpontja jelentős mértékben befolyásolja a tanulás és a tanítás eredményességét, ezeknek a módszereit. Így vélekedik Aoki Naomi, japán nyelvész is, akinek az egyik kutatása az angol és a kínai anyanyelvű japánul tanulók *kanji*-tanulási stratégiáira irányult. Kísérletében két *kanji*-tanulási stratégia eredményességére fókuszált; az irányított, azaz hagyományos előadások során történő elsajátításra, illetve tanári segítséggel, de a tanulók által választott szövegeken keresztüli tanulás hatékonyságára. Vizsgálati eredménye alapján azt a következtetést tudta levonni, hogy azok a tanulók, akik saját maguk választották ki az írott nyelvi anyagot, és kéréseket fogalmazhattak meg a feldolgozási módszerrel kapcsolatban, számottevően jobb eredményt értek el a vizsgálatot lezáró ellenőrző felmérésen, mint a frontális oktatásban résztvevők.²⁹ Magam is pár-

²⁸ Steinberg–Yamada 1978–1979: 90–99.

²⁹ Aoki 2012: 135–137.

tolom, hogy a tanulók a saját maguk által választott írott nyelvi produktumokat olvassanak a célnyelven, valamint biztatom erre a környezetemet is. A kérdőívet megválaszolóknak is több mint harmada, összesen 39,1%-a nyilatkozott arról, hogy rendszeresen japán nyelvű szövegeket (például könyvet, blogot) olvas, és az olvasásélmény javítását a leggyakoribb motivációs tényezők egyikeként is számos alkalommal megfogalmazták.

Rose határozott véleményt fogalmaz meg azzal kapcsolatban is, hogy a japán nyelvtanulóknak érdemes-e a szókincsbővítési folyamatába beépíteni a *kanji*-tanulást; azaz az új szavaknak nem csupán a jelentését, hanem egyazon munkafolyamaton keresztül a *kanjiját* is megtanulni. Kiemeli, hogy az anyanyelvi tanulók magabiztos szókincssel rendelkeznek, mire elkezdenek az egyes szavakhoz *kanjikat* rendelni, így az idegenajkúakhoz képest könnyebben teremtenek kapcsolatot a szavak hangalakja, jelentése és a *kanjiként* történő megjelenési formája között. Ezért egyáltalán nem tartja hasznos módszernek a *kanji*-tanulás és a szótanulás egyidejű tudatos összekapcsolását, még akkor is, ha ez olykor elkerülhetetlen.³⁰ A kérdőív szerint a 179 fő válaszadónak közel 30%-a memorizálta a kezdetektől fogva az új szavakhoz az új írásjegyeket, akik közül 24 fő tanult kínaiul, továbbá 78,8% nem a leggyakoribb gyökök elsajátításával kezdte meg az írásjegyek tanulását. A válaszadók 69,8%-a pedig már számos szót ismert, mire elkezdett *kanjikat* tanulni, és többségük egyidejűleg tanulta a vizuálisan egyszerűbb, például a képirásjellegű és az összetettebb *kanjikat* is. A fentebb említett 14. kérdés esetében a lehetőségek közül a „Sokszor leírom másolással” és a „Sokszor leírom emlékezetből” kapták a legtöbb jelölést, összesen 107, illetve 101 fő jelölte be ennél a kérdésnél ezeket a válaszokat (is), csupán néhányan voltak azonban azok, akik ezek mellett a technikák mellett más stratégiáról nem számoltak be. Látható, hogy a másolás jellemző kiegészítő eszköze a magyar anyanyelvű japánul tanulóknak a *kanjik* megtanulásához, és nem véletlenül. Annak ellenére, hogy Mori nem támogatta a gépies memorizálást, azaz a vég nélküli másolást, és Rose is a legkevésbé eredményes technikaként említi,³¹ úgy gondolom, hogy megfelelő mértékben alkalmazva növelheti bármelyik másik stratégia hatékonyságát. Az izmok emlékezőképessége, az úgynevezett izommemória hatékonyan támogatja a tanulás kognitív folyamatait, és erőforrásokat szabadít fel, hiszen elégséges gyakorlás elvégzése után kevesebb figyelem és koncentráció szükséges egy adott mozdulatsor pontos elvégzéséhez, jelen esetben a *kanjik* leírásához.³²

Aoki a vizsgálatában kitért arra is, hogy magas motivációs és eredményességi tényező az, hogy a nyelvtanuló milyen írásrendszert használ az anyanyel-

³⁰ Rose 2017: 32–33.

³¹ Rose 2017: 32–33.

³² Davis 2014: 109–112.

vén; az alfabetikus írást használók egészen más tanulási eszközöket alkalmaznak. Kiemelte, hogy azok a tanulók, akik az anyanyelvükön logografikus alapú írásrendszert használnak, kevesebb alkalommal fordulnak segítségért a vizuális módszerekhez, azaz elenyésző azoknak a száma, akik a *kanjit* kinézete alapján valamilyen képhez társítják. A vizsgálat alanyai közül a koreai és a kínai anyanyelvűek pedig kezdő szinten egyáltalán nem tettek fel kérdéseket a *kanjik* vonássorrendjével kapcsolatban, mivel számukra az egyértelmű volt. A középszintű csoport már több alkalommal, a haladó pedig fokozottan érdeklődött a vonássorrendet illetően.³³ A kérdőíves kutatásom 14. kérdésben választható lehetőség volt a „Képekhez társítom (pl.: a 𠄎 jobb oldala hasonlít egy fésűre, amivel az ember frizurát készít, így a jelentés ’készít’)\”, amelyet a válaszadóknak közel harmada, 32,4%-a jelölt. Érdekes összefüggés, hogy annak ellenére, hogy a „Kezdetekben csak a vizuálisan egyszerűbb, például a képirás jellegű (pl.: 𠄎、𠄎) írásjegyeket memorizáltad?” kérdésemre 108 fő, azaz a tanulók 60,3%-a igennel felelt, és a bár a leggyakoribb gyökök jelentős része is a viszonylag egyszerűbb struktúrájú elemek közé tartozik, a 179 adatközlőnek csupán 20,1%-a tanulja meg őket az összetett írásjegyek elsajátítása előtt. A 20,1% közül 13 fő tanult valaha kínaiul. Ennél is jelentősen többen jelezték azonban, hogy amikor elkezdtek *kanjikat* tanulni, nem volt ismeretük a gyökök mibenlétéről, és amennyiben újrakezdhetnék a *kanji*-tanulást, mindenképpen elsajátítanák a leggyakoribb gyököket, mielőtt összetett *kanjikat* kezdenének el tanulni.

Az úgynevezett mnemonikus, azaz memóriafejlesztő és -javító eszközök megjelenési formáival a japánul tanulók körében Rose végzett átfogó kutatást 12 fő részvételével 2013-ban. Az adatgyűjtés eszköze az interjú volt, mind a 12 fő alfabetikus anyanyelvi írásrendszerrel rendelkezett, és közülük 4 kezdő, 4 közép és 4 haladó szintű írásjegyismeretet birtokolt. Rose megkülönböztet olyan képi asszociációt, amikor a *kanji* egésze juttat a tanuló eszébe egy ábrát, valamint olyat is, amikor a *kanji* alkotóelemeinek, azaz a gyökeinek a jelentéstartalma is közrejátszik a képi vizualizációban. Ebben az esetben a tanuló gyakran saját maga gondol ki egy történetet a részek jelentéséből kiindulva, amelyből aztán kikövetkezteti az egész jelentését. A megkérdezettek egy része szerint ez a módszer csak abban az esetben hasznos, ha az egyes jelentések között elfogadható logikai kapcsolat fedezhető fel, ellenkező esetben akadályozhatja a nyelvelsajátítást, míg mások arról számoltak be, hogy az olvasási folyamat során segíti a megértést, de a *kanji* leírását számottevően nem könnyíti meg. Tehát az ilyen jellegű tanulási stratégiák hatékonysága is feltételekhez kötött, és több veszélyforrást is hordoz magában.³⁴

³³ Aoki 2012: 131–133.

³⁴ Rose 2013: 983–989.

5. Konklúzió

A kérdőív több nyitott kérdést, illetve számos helyen „Egyéb”, azaz szabadon kitölthető válaszlehetőséget is tartalmazott. A kitöltők többször felhívták a figyelmemet arra, hogy kevés a magyar nyelven elérhető tan- és oktatási segédanyag, illetve ezeknek a jelentős része csupán kezdő szinten áll a tanulni vágyók rendelkezésére. Akik nem használnak telefonos alkalmazásokat az írásjegyek megtanulásához és szinten tartásához, azaz a válaszadóknak a 40,2%-a közül többen utaltak egyebek mellett arra a valós problémára is, hogy azért nem teszik, mert nincsen magyar nyelvű applikáció. Általában véve ténylegesen elmondható, hogy optimálisnak akkor tekinthető a nyelvtanuló helyzete, ha olyan oktatási segédanyagból van lehetősége a célnyelvet elsajátítani, amelyet az anyanyelvének a tulajdonságait szem előtt tartva állítottak össze.³⁵ Ezt támasztja alá Budai László nyelvész, tankönyvíró, aki úgy fogalmaz, hogy mind az anyanyelvhez, mind pedig a célnyelvhez egy egyedi világnép és gondolkodásmód tartozik. Ebből kifolyólag abban az esetben vagyunk képesek a leghatékonyabban idegen nyelvet oktatni, ha tisztában vagyunk azokkal a hasonlóságokkal és eltérésekkel, amelyek az eltérő nyelvhasználati szabályokból és a különböző kulturális környezet hatásaiból fakadnak.³⁶ Ennek a körülménynek a fontosságára Matsumoto Kazumi, kognitív nyelvészettel foglalkozó professzor is felhívja a figyelmet. Úgy látja, hogy jelentős eltérések figyelhetők meg nem csupán a *kanji*-tanulási, de a későbbi felismerési folyamat során is az anyanyelv írásképeinek a függvényében.³⁷

Összességében a megkérdezettek 68,2%-a úgy nyilatkozott, hogy megfogalmazott nehézségek – például vizuális komplexitás, többféle olvasat megléte, homonim szavak sokasága és kézírás esetén a fokozott koncentráció szüksége – ellenére kifejezetten szeret *kanjikat* tanulni. Nem emelhető ki egyetlen jó tanulási stratégia sem a többi közül, csupán iránymutatásról van szó; az egyes technikák eredményessége valójában a tanuló egyéniségének a függvénye. Természetesen ki lehet emelni mozzanatokat, amelyek akár több stratégiának is a részét képezhetik, hozzájárulva a sikeres elsajátítási folyamathoz. Ilyen lehet például a szerkezetileg összetett *kanjikat* felépítő gyökrendszerrel való korai megismerkedés, de az olyan jellegű akusztikus rásegítés is, ha például egy hanganyag írott kivonatán hallgatás közben követjük a szemünkkel a sorokat, írásjegyeket társítva a beszédhangokhoz. Végző soron úgy gondolom, hogy a nyelvtanulóknak mindenképpen érdemes tájékozódniuk a rendelkezésre álló *kanji*-tanulási stratégiák között, kipróbálniuk őket vagy akár egyéni technikát létrehozniuk,

³⁵ Szűcs 2006: 97–101.

³⁶ Budai 2010: 39–40

³⁷ Matsumoto 2013: 162–163.

hogy megtalálják a személyiségükhöz és adottságaikhoz leginkább megfelelőt. Az egyéni jellemzők szerepe kiemelkedő, és éppen ezért az egyén maga lehet az eredményesség kulcsa, ami azt feltételezi, hogy az eredményes nyelvtanulás emberről emberre eltérő keretek között, eltérő erős és gyenge pontok megléte mellett, számos különböző úton lehet sikeres.

Elsődleges források

Írásjegytanulási stratégiák című kérdőív

Készítette: Takács Veronika

Adatfelvétel módja: online kérdőív

Adatfelvétel időtartama: 2019.06.14. – 2019.06.28.

Adatközlők száma: 179 fő

Felhasznált másodlagos szakirodalom

- Aoki, Naomi 2012. „The challenge of motivation: Teaching Japanese kanji characters to students from diverse language backgrounds.” In: Xianlin Song – Kate Cadman (eds.): *Bridging Transcultural Divides*. Australia: University of Adelaide Press, 131–153. <https://doi.org/10.1017/UPO9781922064318.007>
- Budai László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bándli Judit 2014. „A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvtanításban.” *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1: 34–43.
- Conning, Andrew Scott 2013. *The Kodansha Kanji Learner's Course. A Step-by-Step Guide to Mastering 2300 Characters*. New York: Kodansha USA.
- Davis, Stephen J. 2014. „Learning Letters”. In: Davis, Stephen J. – Martin, Dale B. – Welborn L. L. (eds.): *Christ Child: Cultural Memories of a Young Jesus*. United States: Yale University Press, 92–125. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300149456.003.0005>
- Epp, Robert 1969. „On Reading Crowley's Theory on the Function of kanji.” *The Journal-Newsletter of the Association of Teachers of Japanese* 6/2: 50–52. <https://doi.org/10.2307/488824>
- Ezaki, Motoko 2010. „The Role of [kanji] in Contemporary Japanese.” *Japanese Language and Literature* 44/2: 179–212.
- Frellesvig, Bjarke 2010. *A History of the Japanese Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778322>
- Haruko Matsui – Junko Shinada – Keiko Ito – Mikiko Ochiai – Satoko Mizoguchi (szerk.) 2011. *Japanese for busy people Series (Book 1)*. Tokyo–New York–London: Kodansha International.
- Kovács Gábor 2014. „Idegennyelv-elsajátítás.” In: *Pszicholingvisztika 1–2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 593–674.
- Matsumoto Kazumi 2013. „Kanji Recognition by Second Language Learners: Exploring Effects of First Language Writing Systems and Second Language Exposure.” *The Modern Language Journal* 97/1: 161–177. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.01426.x>

- Mori, Yoshiko 2003. „The Roles of Context and Word Morphology in Learning New Kanji Words.” *The Modern Language Journal* 87/3: 404–420. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00198>
- Mori, Yoshiko 2012. „Five Myths about [Kanji] and [Kanji] Learning.” *Japanese Language and Literature* 46/1: 143–169.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) 2018. *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 06. 09.)
- Péter-Szarka Szilvia 2007. *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban* PhD-értékezés, Debreceni Egyetem.
- Rose, Heath 2013. „L2 Learners’ Attitudes Toward, and Use of, Mnemonic Strategies When Learning Japanese Kanji.” *The Modern Language Journal* 97/4: 981–992. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12040.x>
- Rose, Heath 2017. *The Japanese Writing System: Challenges, Strategies and Self-regulation for Learning Kanji*. Bristol, United Kingdom: Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783098163>
- Shibatani Masayoshi 1990. *The Language of Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt Ildikó 2019. *A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata*. Budapest: L’Harmattan Kiadó.
- Steinberg, Denny D. – Yamada Jun 1979. „Are Whole Word Kanji Easier to Learn than Syllable Kana?” *Reading Research Quarterly* 14/1: 88–99. <https://doi.org/10.2307/747295>
- Szűcs Tibor 2006. „A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában.” In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 97–111.
- Wixted, John Timothy 1983. „The Kokinshū Prefaces: Another Perspective.” *Harvard Journal of Asiatic Studies* 43/1: 215–238. <https://doi.org/10.2307/2719022>
- Yamaguchi Nakami 山口仲実 2006. *Nihongo no rekishi* 日本語の歴史 [A japán nyelv története]. Tokió 東京: Kabushiki gaisha 株式会社.
- Yanabu Akira 2009. „Translation in Japan: The Cassette Effect.” *Traduction, terminologie, rédaction* 22/1: 19–28. <https://doi.org/10.7202/044780ar>

Melléklet

Írásjegytanulási stratégiák című kérdőív

1. Nem
 - a. férfi
 - b. nő
 - c. nem nyilatkozom
2. Életkor
 - a. 15–20 év között
 - b. 21–25 év között
 - c. 26–30 év között
 - d. 31–35 év között
 - e. 35 felett

f. nem nyilatkozom

3. Jelenleg tanulsz japánul?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

4. Tanultál valaha kínaiul?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

5. Jártál Japánban iskolába?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

6. Ha már nem tanulsz japánul, a döntésedet milyen mértékben befolyásolta, hogy kanjikat kellett tanulni?

- a. egyáltalán nem
- b. nem nagyon
- c. közepesen
- d. eléggé
- e. nagyon
- f. nem nyilatkozom

7. Hol tanultál japánul?

- a. felsőoktatásban
- b. középiskolában
- c. nyelviskolában
- d. egyedül
- e. egyéb
- f. nem nyilatkozom

7.2. Amennyiben felsőoktatásban tanulsz/tanultál japánul, kérlek add meg az intézmény nevét és a képzési szintet!

8. Hány éve tanulsz, illetve hány évet tanultál japánul?

- a. egy évnél rövidebb idő
- b. egy és három év között
- c. több mint három év
- d. nem nyilatkozom

9. A kezdetektől fogva memorizáltad az új szavakhoz az új írásjegyeket?
- igen
 - nem
 - nem nyilatkozom
10. Első lépésként memorizáltad a leggyakoribb gyököket (pl.: 亻、子)?
- igen
 - nem
 - nem nyilatkozom
11. Kezdetekben csak a vizuálisan egyszerűbb, például a képírásjellegű (pl.: 山、川) írásjegyeket memorizáltad?
- igen
 - nem
 - nem nyilatkozom
12. A kezdetektől fogva tanultad a vizuálisan egyszerűbb, például a képírásjellegű és az összetettebb (pl.: 食、期) írásjegyeket is?
- igen
 - nem
 - nem nyilatkozom
13. Számos szó jelentését ismerted már, amikor elkezdtlél kanjikat tanulni?
- igen
 - nem
 - nem nyilatkozom
14. Hogyan tanulsz írásjegyeket?
- alkotóelemeire bontom (pl.: 時 = 日 + 寸 + 土)
 - japán nyelvű szövegeken keresztül
 - képekhez társítom (pl.: a 作 jobb oldala hasonlít egy fésűre, amivel az ember haját készít, így a jelentés 'készít')
 - kulcsszavakhoz társítom (pl.: a 階 emeletet jelent, mert benne van abban, hogy 階段 'lépcső')
 - történetekhez kötöm a gyökök jelentése alapján (pl.: 休 = 人 + 木 → az ember a fa alatt pihen, így az elsődleges jelentés a 'pihenés')
 - sokszor leírom emlékezetből
 - sokszor leírom másolással
 - először a kanji önálló jelentését tanulom meg, és utána olyan szavakat, amelyekben benne van
 - az írásjegy minden olvasatával egy-egy szót megtanulok

- j. nincs stratégiám
- k. egyéb
- l. nem nyilatkozom

15. Amennyiben több stratégiát is kipróbáltál már, melyik volt számodra a leghatékonyabb?

16. Használ-e telefonos alkalmazást az írásjegyek tanulásához?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

17. Kérlek indokold meg az előző kérdésre adott válaszodat!

18. Érezted-e tehernek a kanjitanulást?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

19. Kérlek indokold meg az előző kérdésre adott válaszodat!

20. Ha a 18-as kérdésre igennel feleltél, változott-e ez a későbbiekben?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

21. Szeretsz kanjikat tanulni?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

22. Mi motivál a kanjitanulásban?

23. Mit gondolsz, szükség van-e a kézírás megtanulására, és miért?

- a. igen
- b. nem
- c. nem nyilatkozom

24. Kérlek indokold meg az előző kérdésre adott válaszodat!

25. Pontosan hogyan zajlik nálad az írásjegytanulás? Megtennéd, hogy leírod egy példával?

26. Amennyiben most kezdenéd el a tanulást, milyen módszert választanál?

27. Amennyiben még van gondolatod a témával kapcsolatban, megköszönöm, ha megosztod velem.